

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p.159-181

ISSN: 2237-0315

---

**Trajetória escolar, processos de significação e desenvolvimento humano: uma imbrincada relação no cenário da juventude brasileira**

School trajectory, processes of signification and human development: an imbricated relationship in Brazilian youth scenario.

Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas

**Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS**

Mirela Figueiredo Santos Iriart

**Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS**

Feira de Santana-Bahia-Brasil

**Resumo**

O presente texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa que investigou como jovens que vivenciaram uma trajetória escolar irregular, marcadamente de exclusão, significavam a experiência de reinserção escolar no Programa ProJovem Urbano, na cidade de Feira de Santana, Bahia. O estudo buscou compreender as trajetórias escolares irregulares e os seus significados e analisou como os processos de significação engendrados no contexto do Programa configuram mudanças na projeção do futuro entre jovens adultos. Estaremos abordando neste artigo elementos da análise que evidenciam uma imbricada relação entre a trajetória escolar, os processos de significação e o desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Trajetória escolar, juventude, processos de significação.

**Abstract**

This paper presents some results of a research that investigated how young people who had lived an irregular school trajectory, marked by exclusion, meant the experience of school reintegration at the Projovem Urbano program, in the city of Feira de Santana-Bahia. The study sought to understand the irregular school trajectories and their meanings and analysed how the processes of signification involved in the Program context configure changes in the young adults future projections. In this article, we will be discussing elements of the analysis that show an imbricated relationship between the school trajectory, the processes of signification and human development.

**Key words:** School trajectory, youth, processes of signification

## **Introdução**

A trajetória escolar dos jovens brasileiros se constitui em uma problemática educacional que desafia as políticas públicas e evidencia o grave quadro de desigualdade social que se perpetua em nosso país. Quando nos propomos a discutir as relações entre a juventude brasileira e a educação escolar adentramos um campo complexo de múltiplas interações e indagações. Segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2008, a prioridade atribuída à universalização do acesso ao ensino fundamental representou um passo importante rumo à construção de uma educação de qualidade para todos, mas muito ainda resta a ser feito para transformar as escolas brasileiras em efetivos espaços de ensino e aprendizagem estimulantes para os alunos e garantidores de um percurso educacional completo.

O relatório analisa a situação educacional dos jovens brasileiros e alerta para o fato de que o processo de escolarização da juventude brasileira é marcado por desigualdades e oportunidades limitadas. “Predominam trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono, que, algumas vezes, são seguidos por retomadas. As saídas e os retornos caracterizam um percurso educacional irregular” (CASTRO; AQUINO, p. 17, 2008). Andrade e Farah Neto (2009) alertam que essa trajetória escolar irregular, sinaliza que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino e se constitui em um grande desafio para as políticas públicas voltadas para a juventude.

A percepção de que as definições sobre o que é ser jovem sofrem modificações ao longo do tempo e se diferenciam de acordo com o espaço sociocultural em que se inserem vem sendo amplamente difundida, o que vem mobilizando um repensar da referência singular para o termo. De acordo com Velho (2006), quando colocamos juventude no plural estamos expressando uma posição, demarcando que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, o que evita simplificações.

Nessa mesma perspectiva, Pais (1990) aponta a necessidade de reconhecimento da juventude como categoria socialmente construída, o que implica não desconsiderar as características do desenvolvimento biopsíquico que configuram as idades da vida, mas

problematizar o caráter natural desse fenômeno, situando-o em sua dimensão social e histórica. “Quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas”. (PAIS, 1990, p. 150).

No contexto educacional brasileiro há um movimento que estamos denominando “labiríntico” de inclusão e exclusão, que se apresenta como elemento circunscritor da experiência escolar vivenciada por um número significativo de jovens. Esse movimento expressa-se através do fenômeno da reinserção escolar. Santos (2003), em um estudo que investigou a experiência de escolarização tardia, decorrente da exclusão escolar, analisa os fenômenos Exclusão/Reinserção. Segundo a autora, a exclusão precoce da escola é um fenômeno largamente estudado nos meios acadêmicos, pois é um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, enquanto a reinserção na escola vem emergindo paulatinamente nos estudos.

Essa realidade exige compreender a dimensão intersubjetiva das experiências escolares como um aspecto significativo, a ser considerado na proposição de políticas públicas. Diante de sua complexidade, não podemos deixar de considerar os sujeitos que protagonizam o fenômeno da reinserção escolar, buscando construir uma análise interdisciplinar capaz de articular aspectos microssociais e macrossociais, subjetivos e estruturais. Nessa perspectiva, consideramos que a compreensão dos processos de “significa-ção” atribuídos pelos jovens a seu percurso escolar irregular se constitui em um aspecto relevante para a reconfiguração das práticas pedagógicas em espaços educacionais.

Apresentaremos neste artigo alguns resultados de uma pesquisa<sup>i</sup> que investigou como adultos jovens que vivenciaram uma trajetória escolar irregular, marcadamente de exclusão, significavam a experiência de reinserção escolar no Programa ProJovem Urbano, na cidade de Feira de Santana, Bahia. O estudo buscou compreender as trajetórias escolares irregulares e os seus significados e analisou como os processos de significação engendrados no contexto do Programa configuram mudanças na projeção do futuro dos jovens adultos. Tomou como lócus de pesquisa um núcleo do programa ProJovem Urbano por considerá-lo um cenário que objetiva oportunizar uma experiência promotora de desenvolvimento humano para jovens que se afastaram precocemente do

espaço regular de ensino e ter sido idealizado enquanto espaço diferenciado, com uma estrutura voltada para uma experiência de reintegração, mobilizadora de novos percursos de vida.

A análise dos dados produzidos no curso da investigação foi sintetizada em cinco categorias emergentes: Significações da experiência escolar; Rede de Aprendizagem; Alfabetização e letramento; Limites e possibilidades do Programa Projovem Urbano e Trajetória escolar e projetos de si. Estaremos abordando neste artigo aspectos dessas categorias que evidenciam uma imbricada relação entre a trajetória escolar, os processos de significação e o desenvolvimento humano.

### **A perspectiva teórico-metodológica**

O estudo focaliza a perspectiva do jovem enquanto ser em desenvolvimento, que produz significações na trama das relações sociais. Buscou aporte teórico-metodológico em uma abordagem epistemológica de complexidade de modo interdisciplinar situada na interlocução entre a perspectiva psicológica da Rede de Significações (RedeSig), (ROSSETI-FERREIRA et al. 2004) e a Sociologia da experiência escolar (DUBET; MARTUCELLI, 1997). A noção de experiência escolar subsidiou a construção do objeto na tentativa de entender a partir da ótica dos jovens os processos de subjetivação produzidos na escola, trazendo à tona os mecanismos de seleção e exclusão social que operam nesse sistema e reproduzem suas próprias condições de existência.

Os significados que cada um constrói, configuram-se em uma história relacional e impactam cada pessoa de modo singular, revelando circunscrições e resistências ao que denominamos experiência de reinserção escolar. O termo “experiência” concebe o papel ativo do jovem, no espaço escolar, para dar sentido à sua trajetória de vida. Nesse contexto, articulam lógicas de ação configuradas pela matriz sociohistórica na qual estão mergulhados e assumem papéis e posicionamentos nas relações interpessoais. A rede de significações é um construto usado como metáfora para explicar o tecido semiótico que configura os contextos de experiências, interpelando diferentemente cada sujeito que se move e se posiciona nela. Os principais pilares teórico-epistemológicos dessa perspectiva respaldam-se em autores sócio-históricos como Vygotsky (1998), Wallon (1975), Bakhtin (2004), Valsiner (2012) e vem se delineando gradativamente a partir de um diálogo teórico e estudos empíricos no campo da Psicologia do Desenvolvimento.

A Rede de Significações pode ser compreendida como uma composição de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia, e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio histórica, de natureza semiótica e polissêmica. (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p. 17).

Pessoas estão envolvidas em atividades discursivas, assumindo posições e se posicionando nas redes de significações, transformadas continuamente pelas características físicas, sociais e temporais dos contextos em que se inserem. A realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal. Essas transformações acontecem em um movimento de “figura e fundo” no qual alguns processos vão emergindo e adquirindo uma dominância, ao mesmo tempo em que outros permanecem em segundo plano, até que um novo evento ocorra no fluxo das interações.

A investigação buscou apreender essas transformações e posicionamentos na tentativa de compreender os significados atribuídos pelos jovens à experiência de reinserção escolar. Essa noção de rede mostra-se pertinente para analisar as significações produzidas na experiência de retorno à escolarização, pois situa o jovem em seu contexto desenvolvimental, este delimitado por uma matriz sócio-histórico-cultural, que circunscreve experiências singulares. Concebe o sujeito enquanto pessoa, indo além dos muros da escola e da condição de aluno. Podemos ainda pensá-la numa outra dimensão, como rede de aprendizagem, dispositivo conceitual importante, desenvolvido neste trabalho, para compreendermos a imbrincada relação entre processos sociais, processos simbólicos e processos cognitivos.

### **Percursos investigativos**

O referencial teórico-metodológico da RedeSig considera que a construção do corpus do trabalho se dá ao longo de todo o processo da pesquisa e exige uma vivência inicial do pesquisador no contexto investigado para apreender os vários elementos da situação pesquisada e construir uma visão panorâmica do fenômeno. Só depois dessa fase de aproximação é que os instrumentos de apreensão e construção dos dados vão sendo produzidos. Nesse processo, o pesquisador assume uma postura flexível e flutuante e desenvolve um metaolhar para a ação de pesquisar reconhecendo-se imerso em uma rede de significações.

Após as primeiras aproximações ao *lócus* de investigação através da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Feira de Santana e o levantamento de alguns dados com a coordenação municipal do Programa, teve início a primeira etapa da investigação, quando a pesquisadora se inseriu em um dos núcleos do programa por um período de dois meses. Na ocasião os alunos do ProJovem estavam vivenciando o último semestre de um período de 18 meses, previsto para a conclusão do ensino fundamental.

A partir do perfil socioeconômico traçado através de um questionário e de todas as observações feitas nesse período de imersão inicial no campo, outras estratégias metodológicas foram sendo produzidas, sensíveis à realidade investigada. Utilizamos diferentes estratégias para a produção dos dados: observação direta do contexto, com registros em diários de campo, conversas informais, grupo focal e entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas foram realizadas em dois momentos: No mês de conclusão do Ensino fundamental no Programa Projovem e um ano depois dessa conclusão.

Buscamos reunir em conjunto diferentes narrativas que se cruzam, compondo o corpus da pesquisa, em um movimento de ir e vir entre o todo e suas partes. Considera-se nesse movimento dinâmico que os “dados” não estão dados, mas são construídos em todo o processo, inclusive nos recortes feitos pela pesquisadora. Participaram do estudo 6 jovens com idades entre 19 e 29 anos e 4 profissionais do Programa Projovem Urbano.

### **Significações da experiência de reinserção escolar: resultados e discussão**

A organização do material, a partir de recortes discursivos selecionados pela pesquisadora, representa um exercício construtivo\interpretativo que resultou em dar visibilidade aos núcleos de significação, seja pela recorrência, mobilização emocional, contradição e pela emergência de novos posicionamentos discursivos. As redes de significação vão sendo tecidas a partir desses enredamentos, num movimento dialético e dinâmico, atualizando no tempo presente, experiências vividas e abrindo novos campos de possibilidades pela projeção do futuro.

A análise nos levou a sintetizar os resultados em quatro grandes núcleos de significação temáticos: Significações da experiência escolar; Rede de Aprendizagem; Alfabetização e letramento; Limites e possibilidades do Programa Projovem Urbano e Trajetória escolar e projetos de si. Essa divisão tenta imprimir uma lógica de análise, mas

não deixa de ser arbitrária, pois esse movimento analítico é de um percurso de idas e vindas, tal como o fluxo das narrativas de nossos interlocutores. Neste artigo será apresentada apenas uma parte dos aspectos discutidos na análise da pesquisa devido ao seu formato.

### **O “projeto de si” e o fenômeno da reinserção escolar**

As significações atribuídas à experiência escolar aglutinam-se em torno da trajetória irregular marcada pelas repetências, interrupções e abandonos. Falar da experiência escolar é retomar um projeto não concluído e essa retomada traz à tona lembranças impactantes, muitas vezes silenciadas, de uma trajetória que ainda está sendo. O percurso escolar é significado como um movimento que está acontecendo.

Os jovens que participaram da entrevista narrativa <sup>ii</sup>Tales, Helena e Gaia apresentam em suas histórias de vida características comuns ao contexto social brasileiro que precisam ser consideradas para compreendermos os posicionamentos discursivos, a partir da matriz sócio histórica em que estão imersos. Tales cresceu em zona rural e enfrentou muitas dificuldades com a falta de transporte escolar para frequentar a escola, além de lidar com a crença da família de que seria mais proveitoso trabalhar na terra do que investir em estudo. Helena manteve uma frequência muito irregular no ensino fundamental I por ter assumido cuidar dos irmãos enquanto a mãe trabalhava como doméstica e Gaia, também filha de doméstica, enfrentou suas dificuldades de aprendizagem sem contar com um suporte familiar pelas condições existenciais e a falta de escolaridade dos adultos da casa.

Para esses jovens a experiência de reinserção escolar vivenciada no Programa Projovem significa uma tentativa de alcançar uma meta em aberto, imprescindível a esse “projeto de si”, essa meta é simbolizada como um fim previsto, mas não alcançado, fim que também abre o início de um projeto profissional, ou seja, o fim a que se referem está imbuído de possibilidades, pode ser entendido como um começo desse projeto, como um melhoramento da vida, expresso nas narrativas:

*A princípio e como eu lhe falei é chegar no fim, concluir os estudos é essencial... estudar mais um pouco para chegar a mais objetivo... (TALES, 24 anos, entrevista narrativa).*

*Eu quero terminar, me formar, conseguir, um bom emprego, pra ter uma vida melhor, dar uma vida melhor à minha filha. (HELENA, 19 anos, entrevista narrativa).*

*[...] Eu terminando eu vou ter um emprego melhor pra mim, vou me qualificar mais [...]*  
(GALA, 28 anos, entrevista narrativa).

Constata-se nas significações acerca da trajetória escolar interrompida e retomada diversas vezes uma naturalização desse percurso “labiríntico”. A experiência escolar irregular é vista como algo inevitável, um caminho comum no contexto social em que estão inseridos. As narrativas revelam que mesmo quando os jovens estavam afastados da escola, sem nenhuma matrícula no sistema de ensino, não se percebiam fora da trajetória escolar. O enredo narrado fala de um tempo que está acontecendo e que ao mesmo tempo se situa em um nível prospecto, no qual suas expectativas individuais se conectam com as expectativas coletivas compondo uma projeção de vida.

Os anos de afastamento da escola são percebidos apenas como uma pausa, justificada pelas condições contextuais. Emerge nesse contexto de trajetória escolar irregular um projeto de vida interrompido, um projeto que não se restringe à dimensão escolar, mas que está intimamente relacionado a todas as dimensões da vida, tendo como eixo central o trabalho. Trabalhamos com o constructo “projeto de si” para conceituar essas projeções, compreendendo-o como um conjunto de metas, mobilizações e autoimagens construídas ao longo da vida, que se manifestam nas interações sociais e refletem a capacidade criadora de cada um de se reinventar e dar sentido à sua existência, assumindo um posicionamento diante do lugar que percebe ocupar no mundo.

O enredo inacabado continua após a experiência do período de 18 meses vivida no projeto. As entrevistas realizadas um ano após o término do programa evidenciam um<sup>iii</sup>enredamento em que justificam a imprecisão como parte de um processo de vida, como se fosse esperado de jovens como eles entrar e sair da escola várias vezes, como se o caminho que precisam trilhar para avançar na escolaridade fosse “naturalmente labiríntico”. A trajetória escolar um dia, sem muita precisão, chegará ao fim, como um acontecimento.

*Fiquei ainda uns três meses [se referindo ao período em que frequentou o 1º ano do ensino médio]. O jovem abandona por causa de filho, de interesse, de droga. Mas vou me matricular no ensino médio ano que vem... E vou voltar a estudar pra ter um emprego melhor, “digno”, me formar que eu quero! Porque sem o ensino médio a gente não consegue um trabalho. (HELENA, 19 anos, entrevista narrativa).*



A palavra “digno” na narrativa de Helena, foi pronunciada com uma carga emocional intensa, revelando nuances de timbre diferenciados das demais palavras utilizadas no discurso. Na fase final da entrevista, Helena revelou que ainda não havia trabalhado fora porque não queria ser doméstica, pois sempre ouviu de seu pai que precisava estudar para não ter que trabalhar na cozinha dos outros. Esse tipo de trabalho não fazia parte das imagens que construiu para o seu “projeto de si”.

As significações atribuídas pelos jovens ao eixo qualificação profissional, que no núcleo pesquisado focava no arco ocupacional alimentação, retratam uma frustração por não atender ao “projeto de si”. Embora o Programa objetivasse o incentivo à criação de pequenos negócios no ramo, apostando ser este um campo em expansão no mercado regional, para os jovens, o eixo os mantinha em uma condição social que gostariam de superar. Precisamos considerar que a maior parte do grupo de estudantes do Programa Projovem era constituído de mulheres negras, já inseridas no mercado de trabalho como domésticas, trazendo em suas histórias de vida o fato de serem filhas também de domésticas. Desse modo, a proposta do arco profissional não atendia às mobilizações pessoais dessas mulheres para a atividade intelectual buscada no contexto escolar, acionando resistências a papéis sociais, pois a proposta profissional ofertada apresentava-se afetada pelos significados da história escravocrata brasileira de segregação social.

Gaia, um ano após ter concluído o Programa, estava trabalhando em um restaurante que funcionava em uma barraca e falou sobre o que aprendeu no arco qualificação profissional em relação à função que desenvolvia.

*[...] eu quero trabalhar com qualquer coisa, menos trabalhar com comida se for pra trabalhar eu trabalho, mas... (silêncio) é uma coisa muito... (silêncio) sei lá! Trabalhar com comida pra muita gente, eu acho muita responsabilidade, não gosto... Eu queria o curso de segurança no trabalho, pra trabalhar na indústria (GAIA, entrevista narrativa).*

No que diz respeito às expectativas de ascensão profissional que os jovens trazem para o Programa, há um forte sentido de frustração, central nos processos de significação. Chegar no fim dessa trajetória escolar labiríntica é portanto, um modo de resistência a esses papéis. Sendo os circunscritores do desenvolvimento humano, configurações que demarcam possibilidades ou limites aos processos de significação, aos papéis ou posições assumidas pelas pessoas (ROSSETI-FERREIRA et al. 2004), podemos

dizer que a trajetória escolar irregular opera como um circunscritor desenvolvimental na medida em que afeta os modos de inserção social. Os jovens não são passivos, eles negociam os significados instituídos e produzem sentidos outros, projetando um campo de possibilidades onde poderão assumir outros papéis sociais, alcançando maior poder aquisitivo, como também, em uma dimensão simbólica, outra identidade social.

Desse modo, vai se efetivando um trabalho identitário, tal como se refere Dubet (1998) quando concebe o sujeito como uma obra inacabada, um ator realizando um trabalho sobre si mesmo, imerso na heterogeneidade de um mundo situado nas tensões das condições existenciais. Combinar a transição para a vida adulta, com a vida escolar, em condições socioeconômicas precárias, é resistir a uma lógica de reprodução social, ainda que esse caminho de resistência seja labiríntico e pouco perceptível à lógica institucional escolar. Enquanto para a escola a trajetória irregular dos alunos significa a constatação do fracasso escolar de muitos, a análise da experiência de reinserção escolar narrada pelos nossos entrevistados revela-nos um fenômeno simbólico de resistência.

Esses jovens atribuem a si mesmos toda a responsabilidade pelo próprio percurso de vida, são afetados pela ideologia de igualdade de oportunidades e potencialidades da escola meritocrática (DUBET, 2003) e diante de tantos processos subjetivadores de exclusão vivenciados nessa trajetória, ainda estão dispostos a tentar ultrapassar as barreiras que encontraram pelo caminho. As entradas e saídas da escola podem se estender ao longo de muitos anos, mas estão na base da realidade psicológica que sustenta o “projeto de si”, funcionam como um mecanismo defensivo.

Diante do hiato entre o que a instituição educacional promete e o que ela cumpre e considerando o quanto os processos de subjetivação se constituem pelas marcas das repetências e condições contextuais que levam ao abandono, colocar-se do lugar de quem se afastou da escola, mas pode voltar a qualquer momento, é um modo de demarcar seu lugar de sujeito, autor da própria vida.

O contexto de um modelo de escola que Dubet (1998) denomina meritocrática e aberta a todos produz uma responsabilização do aluno pelo seu percurso. Na medida em que o acesso à escola foi garantido e que se constituiu socialmente a ideia de que todos temos as mesmas oportunidades, cabendo a cada um desenvolver suas potencialidades, criou-se também a necessidade de desenvolver estratégias de subjetivação, na busca por

um suporte que possibilite ao aluno lidar com a constatação de que não conseguiu. Cada situação existencial que justifica não ter concluído o ensino médio (“chegado ao fim”) por razões que passam pelas próprias atitudes dos jovens ainda pode ser modificada, desse modo, esse posicionamento de responsabilização configura-se como uma resistência à reprovação experimentada ao longo do percurso. O discurso de Tales ilustra essa realidade psicológica.

*Chegava na sala de aula ia brincar, não se importava muito com a aula, mas aquilo ali parecia que não tava fazendo nada demais, que ia fazer algo de bom, de lá pra cá eu perdi... aí eu resolvi parar um pouco pra poder trabalhar na roça e ajudar minha mãe... Não quero parar só por aqui, vou fazer a conclusão toda, quero estudar para chegar na faculdade. Eu perdi muita coisa... (TALES, 24 anos, entrevista narrativa).*

Dubet (2003) discute alguns modos de subjetivação utilizados pelos alunos para lidar com o desafio de construir uma experiência escolar, nesse contexto, destaca-se o que ele chama de subjetivação contra a escola, uma subjetivação que ocorre quando o aluno decide não trabalhar em sala de aula para que seu desempenho não comprometa seu valor. O retorno desse grupo de jovens à escola oferece uma nova chance de serem vistos pelo sistema educacional, porque cada retorno é uma aposta na possibilidade de mudança e cabe ao sistema refletir como pode estimular e fortalecer o movimento de retorno, possibilitando outras trajetórias de desenvolvimento escolar (ANDRADE; FARAH NETO, 2009). As histórias de Helena, Tales e Gaia têm muita coisa em comum. Eles se inserem em um momento histórico de universalização do ensino no nosso país e compõem um grupo que, diferentemente dos seus pais, puderam frequentar a escola cedo, o que gerou expectativa por parte de algumas famílias de uma ascensão social, como podemos perceber no discurso de Helena.

*Eu só lembro que no começo quando eu fui pra escola eu tinha uns quatro anos... meus pais... (pausa e mudança no tom de voz) sempre... me aconselhou a ir pra escola pra mim aprender alguma coisa na vida, não trabalhar no fundo de casa de ninguém...Oh! Meu Deus!. (raiva) deixa eu ver...eu comecei a estudar com uns quatro, cinco anos... (HELENA, 19 anos, entrevista narrativa).*

Para Helena este momento da entrevista acionou uma carga afetiva intensa porque o fato de ter entrado cedo na escola a faz lembrar que não conseguiu trilhar uma trajetória de sucesso, a expressão “Oh! Meu Deus!” dizia muito da frustração de ainda não ter concluído a trajetória escolar, remontando ao seu projeto de não trabalhar no fundo da casa de ninguém. A narrativa de Gaia também sinalizou essa entrada cedo na

escola e levou-a a se reportar aos anos em que repetiu, Gaia tenta justificar com suas atitudes a irregularidade da trajetória escolar.

*Eu fui pra escola com uns cinco, seis anos [...] não me lembro até que idade eu estudei, depois saí, minha mãe me matriculou em outro colégio, eu tava grandinha, aí eu perdia de ano, porque também eu brincava muito.... eu parava muito de estudar, comecei pequeninha na idade certa, assim pequeninha, que nem minha filha. (GAIA, 28 anos, entrevista narrativa).*

As palavras “grandinha” e “pequeninha” foram ditas por Gaia com um tom de lamento, pelo contraste de ter adentrado a escola em idade regular e não trilhar o caminho esperado. Chegar ao fim se relaciona à retomada do projeto de vida que foi sendo adiado e desistir da escola seria como desistir daquilo que mobiliza as ações cotidianas, portanto, os jovens entrevistados, mesmo afastados da escola, no ano seguinte à conclusão do ensino fundamental alcançado no Programa Projovem Urbano, não se colocaram em uma posição de desistência. Eles não desistiram, estão tentando até hoje e esse hoje assume um sentido projetivo, é o que ainda pode vir.

*E chegando aqui [na cidade] eu precisei trabalhar e todo emprego que eu chegava pra botar currículo queria o 2º grau e formação no momento eu não tinha, minha formação era pouca. e aí eu tô até hoje tentando, batalhando no Projovem para terminar o Projovem e seguir mais ainda (TALES, entrevista narrativa).*

*Então eu quero terminar meus estudos pra um futuro melhor lá na frente... (Grupo focal jovens).*

A trajetória biográfica<sup>iv</sup> dos jovens marcada pela necessidade de sobrevivência vai assumindo nuances que favorecem o afastamento da escola, mas a necessidade de inclusão social e melhoria nas condições materiais de vida paradoxalmente, os obriga a retornar à escola. A tríade escola\trabalho\sobrevivência produz a significação de que a escola é uma prova a ser vencida. Quanto mais estendida é essa trajetória escolar, mais dificuldades existenciais vão se somando no enfrentamento dessa prova. Como é possível perceber na fala de Tales que havia se matriculado no ensino médio e desistido mais uma vez, o que atribuiu a mudanças em sua vida ao ter tomado a decisão de entrar em um casamento.

*Esse ano não deu não, rapaz...foi uma coisa assim: mudou muita coisa na minha vida, eu mudei de colégio, eu mudei de bairro, e nessa confusão toda veio o casamento, eu tive que trabalhar mais pra conseguir algumas coisa e aí não deu [...] (TALES, 24 anos, entrevista narrativa).*

A situação dos nossos entrevistados ressalta um mecanismo de exclusão escolar apontado por Dubet (2003), que se estabelece a partir da diferenciação dos percursos construídos em torno dos critérios de desempenho. Nesse quadro, alunos que não correspondem às expectativas de aprendizagem determinadas pela escola constroem trajetórias escolares desvalorizadas que culminam em postos de trabalho desvalorizados, em decorrência de processos implícitos, que vão organizando um mercado escolar de distribuição de competências.

No contexto brasileiro de segregação social, a escola pública destina-se aos setores mais desfavorecidos ou populares. A rigor, sobretudo, em se falando de Nordeste, de maioria negra e pobre, podemos dizer que esse mecanismo de exclusão soma-se àqueles relacionados à própria condição socioeconômica, operando como elemento seletivo de exclusão dos já excluídos. Dessa forma, iremos encontrar alunos que diante de todas as condições socioeconômicas desfavoráveis alcançam algum tipo de ascensão social via escola, pela experiência escolar bem-sucedida e outros que precisam enfrentar a realidade da trajetória irregular, como prova a mais dentro do sistema de ensino. Desse modo, a escola tem gerado possibilidades e limites ao desenvolvimento humano. Realidade que não passa despercebida entre os entrevistados:

*Eu parei na 7ª série, eu acho que eu repeti de ano umas três vezes, quatro sei lá (pausa), é muito triste, né? Ver aquela felicidade do povo que passou e eu não. Era uma tristeza muito grande, isso atrapalhou bastante, já era pra eu tá no 3º, terminando já. (HELENA, 19 anos, entrevista narrativa).*

*Eu quero ter um futuro amanhã ou depois... (PENELOPE, 24 anos, grupo focal jovens).*

A trajetória escolar labiríntica vai adormecendo o projeto de si ao longo da vida, este vai sendo esvaziado de sentidos, na medida em que a escolaridade é um impeditivo à realização de demandas impostas pelo contexto social. A inserção no Programa Projovem urbano oportuniza aos jovens a ressignificação desse projeto de si e possibilita uma leitura de direitos sociais negados, mas essa leitura está atrelada ao lugar ocupado no modelo social capitalista, o que produz uma subjetivação perversa, que mais uma vez os responsabiliza pela sua condição existencial.

*O ProJovem ajudou, abriu os olhos para muitas pessoas, também o abrir o olho que eu digo é a pessoa enxergar a vida lá fora como se fosse assim: ó, hoje lá fora a gente precisa de muito estudo, a gente precisa muito se qualificar! Chegar lá. (TALES, 24 anos, entrevista narrativa).*

Os entrevistados falam de um lugar que precisam chegar, mas podemos problematizar que lugar é esse que poderão chegar em uma organização socioeconômica tão excludente e de que modo a democratização do acesso à escola, tão recente historicamente em nosso país, tem contribuído ou poderá contribuir para uma distribuição de bens culturais e materiais mais justa. Certamente, a democratização do ensino a partir da garantia de acesso e permanência no sistema educacional é apenas um dos muitos desafios no enfrentamento dessa realidade, desafio que exige articulação com mudanças estruturais em nossa sociedade a partir de investimentos em políticas públicas voltadas para a juventude e políticas globais.

### **A imersão em Redes de aprendizagem**

A trajetória escolar irregular que estamos chamando de labiríntica está imersa em uma rede de significados e sentidos que se efetiva nos múltiplos campos interativos nos quais se realizam as mediações da experiência escolar. Nessa rede, desenvolve-se a ação de significar os saberes, o lugar ocupado no mundo, o entorno social, o outro e a si mesmo e esse exercício de significação estrutura o que vamos chamar de “Redes de aprendizagens”. É por meio dela que poderemos articular uma compreensão das relações que se estabelecem entre processos sociais, simbólicos e cognitivos.

No centro da experiência escolar narrada pelos entrevistados destaca-se o aprender como condição inerente ao humano e os sentidos atribuídos à escola como espaço de interações, uma agência mediadora na inserção e ascensão social. É possível perceber esse tecido semiótico operando na configuração das trajetórias dos entrevistados de modo singular e ao mesmo tempo permeado pela concretude da matriz sociohistórica em que estamos mergulhados. A narrativa de Tales acerca da sua experiência com a escola reporta às condições contextuais macro e microestruturais em que se deu a sua trajetória escolar, a mediação da família e da escola em seu processo de aprendizagem e as percepções de si na malha dessa rede.

*Minha relação com a escola sempre foi muito difícil porque a gente morava na zona rural tinha que pegar transporte pra se deslocar até a cidade pra estudar e tinha aquelas coisas quando chovia o ônibus atolava, quando não chovia e era tempo de sol o ônibus quebrava, que era velho você sabe, distrito pequeno, prefeito passa a mão numas coisas e a verba fica zero pro ensino [...] eu já parei de estudar pelo fato de não ter ônibus e ser muito longe, era o quê? Sete quilômetros para me deslocar até a cidade,*

*família humilde não tinha condição de ter um transporte fixo, mas algumas coisas por força de vontade a gente tentou chegar... (TALES, 24 anos, entrevista narrativa).*

Tales assume um posicionamento crítico neste momento da narrativa, reconhecendo-se imerso em condições contextuais adversas e reflete sobre vários aspectos sociais que permearam sua trajetória irregular. Mas, diante dessa realidade constrói uma significação de si que o culpabiliza pelo caminho de repetências e abandonos.

*Eu perdi de ano novamente na cidade, fiz amizade, chegava na escola ia jogar bola, fiquei conversando com colega, chegava na sala ia brincar, não me importava muito com a aula... (TALES, 24 anos, entrevista narrativa).*

Tales também se reporta aos processos de mediação vivenciados com a família e os professores durante esse percurso, conforme destacado nos trechos da sua narrativa, aqui selecionados:

*Eu não tinha ajuda de professor porque era tudo daqui de Feira e ia ensinar lá a gente não tinha como tirar dúvida... os professores eram bons, alguns ignorantes pelo stress demais, o fato de não ensinar só naquela área, ensinar em outras escolas. Acumulava tudo, chegava lá descarregava, seu dever é esse e faça. [...]*

*Em casa eu não tinha ajuda da minha mãe porque minha mãe não procurou os estudos, estudou até a 4ª série porque meu avô sempre falava que estudar não era coisa de mulher, era arrumar marido e casar, antigamente já no século mais pra trás. [...] O meu pai era aquela fase que dizia que a gente tinha que chegar e fazer as tarefas e não ficar sentado no livro estudando que livro e estudo não dá nada a ninguém, ele também não concluiu, então atrapalhava um pouco isso. (TALES, entrevista narrativa).*

A rede de aprendizagem de Tales favorece a naturalização da trajetória escolar irregular e sua responsabilização pelo percurso trilhado, na medida em que seus fios se interligam em torno de significados ambíguos. Ao mesmo tempo em que vivencia um tempo histórico e cultural de valorização do conhecimento escolar, que lhe promete uma escola aberta a todos, partilha também de um espaço familiar que não aposta na escola como alternativa de ascensão social. Enfrenta um contexto adverso em termos de condições para a aprendizagem, inclusive não conta com uma condição básica: a frequência regular à escola. Diante desse conjunto de significações e circunscritores (sociais e simbólicos) que se cruzam, percebe que falta “ajuda”.

O sentido atribuído à ajuda é o da expectativa por mediações que favoreçam o processo de aquisição do conhecimento em diferentes espaços (escola, casa, trabalho). Podemos compreender essa referência a (ajuda) a partir do conceito de mediação em

Vygotsky (1896-1934/2001) e da compreensão que estabelece acerca das formas superiores do pensamento humano quando considera que todas as funções no desenvolvimento das pessoas vão aparecer primeiro no nível interpessoal para depois tornar-se intrapessoal, pois ampliamos nossos conceitos e construímos nossas aprendizagens na relação com o outro. Desse modo, os campos interativos, no quais circulamos ao longo da vida são fundamentais ao nosso desenvolvimento. Tales também revela em seu discurso as vozes construídas socialmente.

*A gente não entendia que eles (os professores) forçavam, porque a gente falava assim: não eles só querem apertar a mente da gente, mas a gente não sabia que aquela dificuldade ali era pra mais tarde ser alguma coisa, talvez até um professor. (TALES, entrevista narrativa).*

Quando Tales diz “ser alguma coisa” evoca um discurso histórico que associa status social à escolaridade. Esse discurso tem um efeito perverso na trajetória de vida, pois não trilhar um caminho regular de escolaridade, nessa lógica, implica em não “ser alguma coisa”, em não ter data para essa conquista, fragiliza o processo identitário.

Encontramos em Dubet (2003) reflexões sobre esse efeito perverso, quando o autor discute como a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais e expressa uma certa crueldade. Na visão do aluno, essa escola o atraiu para uma competição da qual foi excluído, uma vez que ele acreditou na vitória e na igualdade de oportunidades e descobriu suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não é mais diretamente vítima, já que a escola é aberta a todos.

A expectativa por mediações mais eficazes em relação ao processo de aprendizagem também revela-se na rede de Helena. Embora Helena afirme que a escola lhe ensinou, mas ela era “desinteressada”, os fatos que narra vão evidenciando como a sua inserção escolar foi marcada por condições que favoreceram uma trajetória de descontinuidades, destacando-se o fato de a escola não ter se constituído em um espaço efetivo de aprendizagem. Como podemos perceber no recorte abaixo.

*Era assim mainha não tinha com quem me deixar aí me levava um dia o outro não, eu tinha cinco irmãos era a mais velha. Mainha trabalhava, meu pai também aí eu tinha que tomar conta dos irmãos e faltava muito na escola. (HELENA, entrevista narrativa).*

A frequência irregular, tal como ocorreu com Tales coloca-se na sua trajetória como um elemento que vai limitar as possibilidades de desenvolvimento da sua



aprendizagem. Mas nesse contexto, Helena considera natural não frequentar a escola regularmente e acredita que, ainda assim, poderia ter um desempenho melhor se fosse mais interessada. Os processos de mediação que se efetivaram no contexto familiar também reforçaram um percurso difícil, que dissociou o aprender do prazer de conhecer.

*Na 1ª a 4ª eu perdi e foi difícil porque se eu perdisse (sic) eu ficava de castigo e pra meu pai me ensinar a ler foi difícil, eu tinha que apanhar pra aprender a ler... Foi isso eu tive dificuldade de aprender pra push! Eu sei que apanhei bastante, eu me sentia com raiva, poh! Não vou mentir, um esforço, né, pra fazer... (HELENA, entrevista narrativa).*

Helena (re) significa essa experiência de dor vivida com o pai, pelos vínculos afetivos que tem com ele. Minimiza a dor de apanhar destacando a expectativa positiva que o pai tem sobre o seu sucesso escolar. Como podemos perceber no seu discurso:

*Mas hoje, graças a surra, apesar que não conserta ninguém, mas eu aprendi...Minha mãe... (pausa) não ligava muito, meu pai era diferente, ele tinha que fazer a mim, minha mãe não! Não era muito apegada nisso, mas ele... (HELENA, entrevista narrativa).*

É na relação de Helena com o pai que está todo o seu desejo de trilhar um caminho de intelectualidade. Para ela, quando ele batia estava apostando em sua capacidade de realização. A escola significava a possibilidade de trilhar um caminho diferente daquele trilhado pelas mulheres de sua família que se inseriram no mercado de trabalho como domésticas em condições precárias de trabalho e era seu pai a fonte da construção do sentido que foi atribuindo para o seu percurso escolar. Helena também faz referência aos sentidos atribuídos aos processos de mediação no contexto escolar.

*Eu tive uma professora na 3ª série que eu lembro dela até hoje, eu gostei muito dela, e até hoje eu vejo ela, eu acho que ela tinha mais um carinho, um interesse pra poder ensinar melhor (silêncio de três segundos) minha mãe... (pausa) não ligava muito. (HELENA, entrevista narrativa).*

Está implícito no discurso dos jovens entrevistados uma expectativa por mediações mais efetivas nesse percurso de aprendizagem que denominam “ajuda” ou “ensino melhor”. Nessa perspectiva, esse “melhor” pode ter sentidos muito diferentes para cada um. Quando Helena destaca na sua trajetória as ajudas que recebeu de uma professora específica, ela reporta-se ao fato dessa professora ter apresentado um compromisso com sua aprendizagem, um modo carinhoso de ser, e uma expectativa positiva que a impulsionava a querer aprender.

Os significados produzidos por Helena em torno da postura de tolerância às dificuldades e o respeito ao seu tempo de aprendizagem, nesse contexto, representam

mais que uma percepção de uma conduta pedagógica, posto que precisa ser entendido dentro da sua rede de significações, na relação entre elementos micro (dinâmica familiar, processos cognitivos) e macrosistêmicos (condições de vida). São muitos os outros da cultura que também participam desse percurso escolar, porque ele não se encerra no espaço físico da escola, está conectado com o mundo cultural, simbólico e existencial de cada um.

A compreensão do fenômeno da irregularidade da trajetória escolar poderá ser redimensionada a partir de uma aproximação aos elementos que constituem a rede de aprendizagem de cada pessoa. Pessoa que adentra o contexto escolar e nele assume a condição de aluno. Logo, considerar a rede, atuando na pessoa, implica pensar dialeticamente em um ser relacional, situado em um contexto sócio histórico, mas autor de si, dando sentido à sua experiência.

### **Alfabetização e Letramento: um mecanismo de exclusão escolar e social**

A experiência de reinserção escolar é marcada pela repetição da dinâmica de funcionamento da Rede de Aprendizagem, que vai ganhando novos contornos, nos quais se ampliam as dificuldades de associação entre as demandas do ciclo da vida e as demandas escolares (trabalho, maternidade, casamento). O domínio do conjunto de práticas de uso da escrita vai aparecendo no discurso dos entrevistados como necessidade fundamental de inserção social em uma sociedade, que exige níveis cada dia mais elevados de letramento<sup>v</sup>, e configura-se como mecanismo de exclusão social na medida em que avaliam que não possuem o nível de letramento esperado socialmente.

*Meu desejo é mudar de trabalho, pra isso eu tenho que estudar, porque lá... Quem tem estudo não tá bom, imagine sem... Não sabe falar, não sabe escrever, escreve faltando palavras, ave-maria, misericórdia! Como eu trabalho em um centro médico, lá exige assim a pessoa saber ler bem, escrever bem, não faltando letra, entendeu? (PENÉLOPE, grupo focal jovens).*

A entrevistada contou que iria trocar de função no trabalho saindo do lugar de serviços gerais para auxiliar de exames, mas que precisava melhorar a sua escrita. A dificuldade de apropriação do letramento apontada pelos jovens está relacionada com uma dupla exclusão: uma que ocorre no interior da escola, sob a forma de dificuldade de aprendizagem, repetência e abandono escolar e uma outra que vai se manifestar ao

longo da vida, em cada situação social em que não se torna possível uma participação competente em eventos de letramento.

*Quando eu era 3ª e 4ª série ainda não lia bem e a 5ª não foi fácil não, esse negócio de trabalho pra apresentar. Ler era uma vergonha, e até hoje ainda é uma vergonha, eu não conseguia ler os assuntos que a professora passava. (HELENA, entrevista narrativa).*

Helena relata que fazia de conta que lia lá no seu canto, associando as reprovações pelas quais passou à sua condição leitora. Em outros momentos, afirma ter aprendido a ler, porque apanhou do pai; mas revela que a leitura conquistada se resume a uma capacidade de decodificação apenas, o que não é suficiente para realizar práticas leitoras como, por exemplo, estudar o conteúdo trabalhado pelo professor. Essa concepção de leitura restrita à decodificação pode ser percebida também no recorte discursivo abaixo.

*A escola me ajudou né, sempre passava aquelas leitura (sic) pra você fazer e ler quando chegasse em casa...(silêncio).... se eu gaguejasse era uma sandalhada, se eu não conseguisse era uma sandalhada... Era assim, meu pai pegava o livro e mandava eu ir soletrando, eu não conseguia, era um tapa, até eu aprender (HELENA, entrevista narrativa).*

A memória da trajetória irregular trilhada na escola revela que os entrevistados experimentaram um difícil processo de aquisição da língua escrita ao longo dos anos cursados. Esse processo muitas vezes passa despercebido pelos professores e impõe um posicionamento por parte dos alunos, que desenvolvem estratégias para disfarçar sua condição. Do ponto de vista desenvolvimental espera-se um domínio mais amplo das habilidades de leitura e escrita, na medida em que as séries avançam e é muito difícil para o adolescente, que busca aprovação no grupo social, demonstrar que ainda não alcançou determinadas metas de aprendizagem. Por outro lado, o processo de construção de conhecimento exige um leitor ativo e competente. Quando o aluno não consegue ser este leitor, todo o seu processo de construção de conhecimento vai sendo afetado.

*Eu não conseguia ler os assuntos que a professora passava. Era uma leitura pra todo mundo ler, mas eu era a única que não lia, eu sentava no meu canto e conversava sozinha lá, eu perdi na 3ª, na 5ª e na 7ª. (HELENA, entrevista narrativa).*

No contexto sócio cultural contemporâneo de sociedade informacional e globalizada em que vivemos, há uma expectativa pela conquista de determinados saberes em determinado tempo do ciclo da vida, efetiva-se assim uma exclusão marcadamente circunscritora do desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Buscando compreender as trajetórias escolares irregulares e os significados sobre a experiência de escolarização entre jovens adultos que vivenciam o Projovem Urbano, desvelamos modos de subjetivação muito próprios e enredados nas condições macro e micro estruturais, nas condições sociais, históricas, culturais e na trama das histórias de vida e da memória afetiva de cada pessoa.

Uma trajetória irregular pode se constituir em um elemento desarticulador dos “projetos de si”. Esse elemento desarticulador assume maiores proporções em um período desenvolvimental como a juventude e a transição para a vida adulta, momento associado à construção de projetos existenciais. O fenômeno das trajetórias irregulares, experimentado por tantos jovens brasileiros, está associado a uma problemática social mais ampla, pois os modos de subjetivação articulam posicionamentos sociais, circunscrevendo diferentes lugares na dinâmica social. Esse fenômeno, pode ser ressignificado a partir de uma aproximação aos elementos que constituem a rede de aprendizagem de cada pessoa, na sua condição de aluno e de sujeito social, nas diferenças de gênero e de classe social. Considerar a pessoa imersa numa rede de significações implica pensar dialeticamente em um ser relacional, situado em um contexto sócio histórico, mas autor de si, que reveste de sentido a sua experiência.

O contexto escolar está diante do desafio de aproximar-se dessa rede de sentidos e significados, situando-a como ponto de partida para uma ação mediadora mais afetiva e efetiva, desenvolvendo ações de acompanhamento, o que requer a constituição de redes de apoio. É necessário que a escola conte com equipes de apoio pedagógico compostas por diferentes profissionais, que ofereçam o suporte necessário para atender as peculiaridades de cada aluno, evitando a irregularidade das trajetórias através de um trabalho de acompanhamento potencializador.

O prolongamento da trajetória escolar por abandonos e repetências coloca o jovem diante de novas condições existenciais (transição para a vida adulta, necessidade de renda, vida conjugal, filhos). Quanto mais estendida é uma trajetória escolar, mais dificuldades existenciais vão se somando no processo de enfrentamento dessa condição. Essa consideração levanta a necessidade de maior destaque na articulação das políticas públicas para o desafio da construção de trajetórias regulares no Sistema de Ensino

Brasileiro. As intervenções nessa realidade precisam considerar também a dimensão intersubjetiva das experiências construídas.

Alguns aspectos destacam-se na Rede de Aprendizagem de alunos em condição de reinserção escolar. A cada novo retorno, renova-se a possibilidade de um trajeto diferente, mas ao mesmo tempo instaura-se um ciclo de repetição. Nesse cenário, é fundamental suprir necessidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, evitando que essa relação tensionada com a aprendizagem da língua escrita possa atuar como um circunscritor desenvolvimental que limita possibilidades. Não possuir as habilidades de leitura e escrita exigidas nesse retorno à escola distancia da meta de conclusão da escolaridade e a não conclusão da escolaridade, distancia das metas de vida. Instaura-se assim um mecanismo circular de exclusão social que evidencia uma imbricada relação entre a trajetória escolar, os processos de significação e o desenvolvimento humano.

### Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e trajetórias escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, M. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, 1 ed. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni. (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Governo Federal, Brasília: IPEA, abril de 2008.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Editorial Losada S.A, Buenos Aires, 1997.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v.3, ano 3, pp. 27-33, 1998.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. S. Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. XXV, 1990, pp. 139-165.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez nº 24, pp. 107-125. 2003.

TERRA, M.R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, vol.29 no.1 São Paulo, 2013.

VALSINER, Jaan. Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Artmed: Porto Alegre, 2012.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria I. M. e EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006. pp.192-200.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (1896-1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

### **Sobre as autoras**

#### **Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas**

Pedagoga, especialista em alfabetização, mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS e docente do Centro de Educação Básica da UEFS.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2560-3214> E-mail: [lucceria@gmail.com](mailto:lucceria@gmail.com)

#### **Mirela Figueiredo Santos Iriart**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, possui doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, professora titular no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ensinando as disciplinas Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano para os cursos de Pedagogia e de Psicologia. É Coordenadora do Grupo de Pesquisa TRACE (Trajetórias, Cultura e Educação) e docente do programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Entre o período de Setembro de 2014 e Agosto de 2015 realizou estágio pós-doutoral na London School of Economics and Political Science (LSE), junto ao Departamento de Psicologia Social e em parceria com a Professora Sandra Jovchelovitch, aprofundando estudos na perspectiva da Psicologia Social e Cultural. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5673-6787> E-mail: [mifis36@gmail.com](mailto:mifis36@gmail.com).

### **Notas**

---

<sup>i</sup> Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana Bahia.

---

<sup>ii</sup> Os nomes fictícios atribuídos aos entrevistados são de origem grega e foram inspirados na metáfora do labirinto em alusão ao mito O fio de Ariadne.

<sup>iii</sup> Campo de significação predominante, composto por elementos discursivos múltiplos, que envolvem a pessoa em padrões de posicionamentos que se tornam recorrentes, podendo limitar a sua ação.

<sup>iv</sup> Conceito que se respalda no trabalho de Pais (1990) quando defende a ideia de que a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais e políticas nas quais se desenvolvem trajetórias biográficas, constituídas por acontecimentos históricos e individuais.

<sup>v</sup> Conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso da escrita. O conceito de letramento é complexo e assume nesse trabalho uma perspectiva sócio-cultural, sintetizada por Terra (2013).

Recebido em: 30/03/2019

Aceito para publicação em: 20/04/2019